

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



Zentrum für
Qualitätssicherung
und -entwicklung

Handreichung
der Prüfungswerkstatt

Kompetenzorien- tiertes Prüfen

Dr. Daniel Gaus

LOB LEHREN – ORGANISIEREN – BERATEN



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



INHALT DIESER HANDREICHUNG

Einleitung	3
Formatives und summatives Prüfen	3
Nachgewiesene Effekte summativen und formativen Prüfens	4
Grundsätze kompetenzorientierter Prüfungsgestaltung	4
Literaturverzeichnis	12

EINLEITUNG

Der Status von Prüfungen in der Hochschullehre ist von je her ambivalent, da Prüfungen zwei Funktionen erfüllen sollen. Einerseits prüfen sie das Leistungsvermögen Studierender zum Zwecke der Selektion und Allokation des gesellschaftlichen Status'. Andererseits sollen Prüfungen Anreize für und Rückmeldung über studentische Lernprozesse zum Zwecke der Förderung individueller Bildungsprozesse geben. Beide Funktionen stehen teilweise miteinander im Konflikt und geben sich doch insofern Referenz, als die Bedingungen für die erfolgreiche Realisierung einer Funktion die Grenzen für die Realisierung der anderen setzen und umgekehrt. Mit einigen Abstrichen lassen sich die beiden Funktionen von Prüfungen in summativem und formativem Prüfen beschreiben.

FORMATIVES UND SUMMATIVES PRÜFEN

Typisches Beispiel einer summativen Prüfung ist eine Klausur zum Ende einer Lehrveranstaltung bzw. eines Moduls, deren Zensur in die Studienabschlussnote Eingang findet. Ein Beispiel formativen Prüfens ist eine Klausur, deren Note nicht in die Abschlussnote einfließt, zu Beginn oder im Verlauf der Lehrveranstaltung als Probeklausur einzusetzen, mit dem offen kommunizierten Ziel, Stärken und Schwächen im Lernstand der Studierenden frühzeitig zu identifizieren und diese im Anschluss an die Probeklausur gemeinsam zu besprechen.

Definition und Funktion summativen und formativen Prüfens

Jeder Vorgang des Prüfens lässt sich begreifen als eine logische Aktivität des „gathering and combining of performance data with a weighted set of goal scales to yield either comparative or numerical ratings“ (Scriven 1967, S. 2-3). Die Funktion, die einem Vorgang des Prüfens zukommt, ist jedoch unterschiedlich. In diesem Punkt ist summatives von formativem Prüfen zu unterscheiden.

Eine summative Prüfung hat die Form eines Berichts. Ihre Funktion ist es, erbrachte studentische Leistungen oder entwickelte Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt bilanzierend zu beschreiben und die Ergebnisse gegenüber interessierten Außenstehenden (z.B. potentielle Arbeitgeber) zu dokumentieren. Sie ist rückwärtsgerichtet und final insofern, als von bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erbrachten Leistungen auf zukünftige Leistungen geschlossen und auf dieser Basis über den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen bzw. die Verleihung von Status entschieden wird. Summatives Prüfen erfüllt in erster Linie eine Selektions- bzw. Sozialisierungsfunktion (Flehsig 1976).

Formative Prüfungen erfassen und beurteilen studentische Leistungen und Fähigkeiten nicht zum Zwecke der externen Berichtslegung, sondern um studentisches Lernen durch Informationen über den je eigenen Lernstand bzw. -prozess zu fördern (Yorke 2003, S. 478). Sie haben somit in erster Linie die didaktische Funktion, gezieltes Feedback zu geben (Flehsig 1976). In formativen Leistungsdiagnosen kommt Kompetenzmessung einer Datenerhebung gleich, die Lernfortschritte und -defizite transparent macht. Formatives Prüfen ist lernprozessbegleitend und vorwärtsgerichtet insofern, als es erbrachte Leistungen mit dem Ziel erfasst, die Reflexion von Stärken und Schwächen im studentischen Lernprozess zu fördern sowie Wege der Überwindung dieser Schwächen aufzuzeigen, um den zukünftigen Lernprozess zu regulieren (Allal/Mottier Lopez 2006, S. 245). Dabei sollte die Rückmeldung kriterienbasiert erfolgen und die Benotung idealerweise nicht in die Zeugnisse einfließen. Für die Förderung des Kompetenzerwerbs spielen formative Prüfungen somit eine wichtige Rolle, da sie Studierenden ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess nachzuvollziehen, auf ihre Stärken und Schwächen zu reflektieren und daraus Hinweise zur eigenständigen Weiterentwicklung ihres Kompetenzerwerbs zu entnehmen (Yorke 2003, S. 478). Zudem helfen sie Dozierenden, sich über die Effek-

tivität ihrer Lehre zu informieren und liefern somit die Grundlage, den weiteren Lernprozess der Studierenden zu beraten und gezielt anzuregen.

Die Grenzen zwischen summativem und formativem Prüfen sind fließend. Einerseits beinhaltet auch ein Vorgang formativen Prüfens stets eine (zwischen-)bilanzierende Beurteilung erbrachter studentischer Leistungen. Andererseits kann auch eine summative Prüfung eine formative Wirkung haben, wenn sie so mit Feedbackmaßnahmen verbunden ist, dass Studierende aus dem Prüfungsergebnis für sie wertvolle Rückschlüsse auf ihren Lernprozess erhalten. Das Ideal kompetenzorientierten Prüfens ist es, beide Funktionskreise zusammenzubringen und das bedeutet, dass summatives Prüfen wie formatives Prüfen „das Ziel verfolgen muss, Lehr-Lernprozesse so zu strukturieren, dass sie bei den Lernenden Bildungsprozesse freisetzen, die keiner weiteren pädagogischen Leitung und Führung mehr bedürfen.“ (Benner 2012, S. 70)

NACHGEWIESENE EFFEKTE SUMMATIVEN UND FORMATIVEN PRÜFENS

Im Kontext eines Hochschulstudiums sind summative Prüfungen unverzichtbar. Hochschuldidaktisch betrachtet ist es jedoch wichtig, sich der Rückwirkungen von Art und Gestaltung des Prüfens auf den studentischen Lernprozess zu vergegenwärtigen (sog. „backwash-Effekt“, Elton 1987; Alderson/Wall 1993). Grundsätzlich fördern summative Prüfungen ein strategisches Lernverhalten, das die maximale Wahrscheinlichkeit einer guten Zensur verspricht. Je nach Prüfungsanforderungen und -konzeption können Studierende so zu Lernprozessen angehalten werden, die mit den von Dozierenden verfolgten Lernzielen nicht übereinstimmen (Ramsden 1988; 1992; Elton/Laurillard 1979). Zudem werden Studierende in summativen Prüfungen konditioniert, sich zur Einschätzung ihrer Leistungen auf Fremdurteile zu berufen („learned dependence“, Knight/Yorke 2003: 133-4).

Umgekehrt fördert der vermehrte Einsatz formativen Prüfens die studentische Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die eine zentrale Voraussetzung des Ziels lebenslangen Lernens ist (Boud/Falchikov 2006). Zudem begünstigt formatives Prüfen vertiefte, auf Verstehen ausgerichtete Lernprozesse („Tiefenlernen/ deep learning“) und führt zu einer erhöhten Lernmotivation (Black/William 1998). Schließlich konnte gezeigt werden, dass durch den systematischen Einsatz von Instrumenten formativen Prüfens (wie z. B. studentisches self-assessment bzw. peer-assessment) eine deutliche Verbesserung studentischer Leistungen bei gleichzeitiger Verringerung des dozentischen Betreuungs- und Korrekturaufwands erreicht werden kann (Gibbs 1999).

GRUNDSÄTZE KOMPETENZORIENTIERTER PRÜFUNGSGESTALTUNG

Art und Zeitpunkt von Prüfungen haben einen wesentlichen Einfluss auf den studentischen Lernprozess (vgl. Spratt 2005; Harlen & Deakin Crick 2001; Sambell et al. 1997). Vor allem werden notenrelevante Inhalte von den Studierenden in der Regel als wichtiger wahrgenommen und intensiver gelernt als nicht geprüfte bzw. nicht notenrelevante. Daher ist es für einen Lernerfolg im Sinne der Erreichung vorab definierter Lernziele entscheidend, insbesondere notenrelevante Prüfungen so auszurichten, dass die erwartete studentische Leistung den in den Lernzielen formulierten möglichst weitgehend entspricht („constructive alignment“).

Im Hinblick auf kompetenzorientiertes Prüfen sind bei der Planung und Durchführung von Prüfungen bestimmte didaktische Gesichtspunkte zu beachten. Für summative wie formative Prüfungen gilt folgender idealtypischer Ablauf des Prüfprozesses.

Phase 1: Planung der Prüfung durch den/die Dozierende/n vor Veranstaltungsbeginn

Idealerweise erfolgen die nachfolgenden Schritte der Prüfungskonzeption durch den/die Dozierende/-n unter Berücksichtigung der Struktur und der Gegenstände der involvierten Fachdisziplin(en), der Abfolge der intellektuellen Entwicklung von Studierenden sowie des gegenwärtigen Lernstands bzw. der intellektuellen Entwicklung ihrer bzw. seiner Studierenden.

• **Ausrichtung der Prüfung an den Lernzielen**

Da Studierende ihren Lernprozess auf die Anforderungen notenrelevanter Prüfungen ausrichten („backwash-Effekt“), müssen Prüfungsformat und -aufgaben den Anforderungen entsprechen, die in den Lernzielen enthalten sind, um den erwünschten Lernprozess zu fördern. Entscheidend für einen Lernerfolg im Sinne der Erreichung vorab definierter Lernziele ist es, Prüfungen so auszurichten, dass die erwartete studentische Leistung den in den Lernzielen formulierten Handlungskompetenzen möglichst weitgehend entspricht. Sind Prüfungen nicht im Sinne dieses „constructive alignment“ (Biggs 1996) auf die Lernziele abgestimmt, ist es möglich, dass die Lernziele – trotz eines ansonsten zielführenden Lehrarrangements – verfehlt werden. Sind dagegen die Prüfungsanforderungen und -konzeption sowie die in der Veranstaltung eingesetzten Lehrmethoden auf die eingangs formulierten Lernziele abgestimmt, deckt sich der studentische Lernprozess in der Lehrveranstaltung mit den Erfordernissen der Prüfungsvorbereitung und fördert so den gewünschten Lernerfolg. Die Umsetzung des constructive alignment sollte dabei in folgenden drei Schritten unter Berücksichtigung bestimmter Leitfragen erfolgen:

1. Am Anfang der Planung steht die Formulierung von Lernzielen. Sie sollten für die gesamte Lehrveranstaltung, aber auch für die einzelnen Lehrveranstaltungsstunden einzeln festgelegt werden.

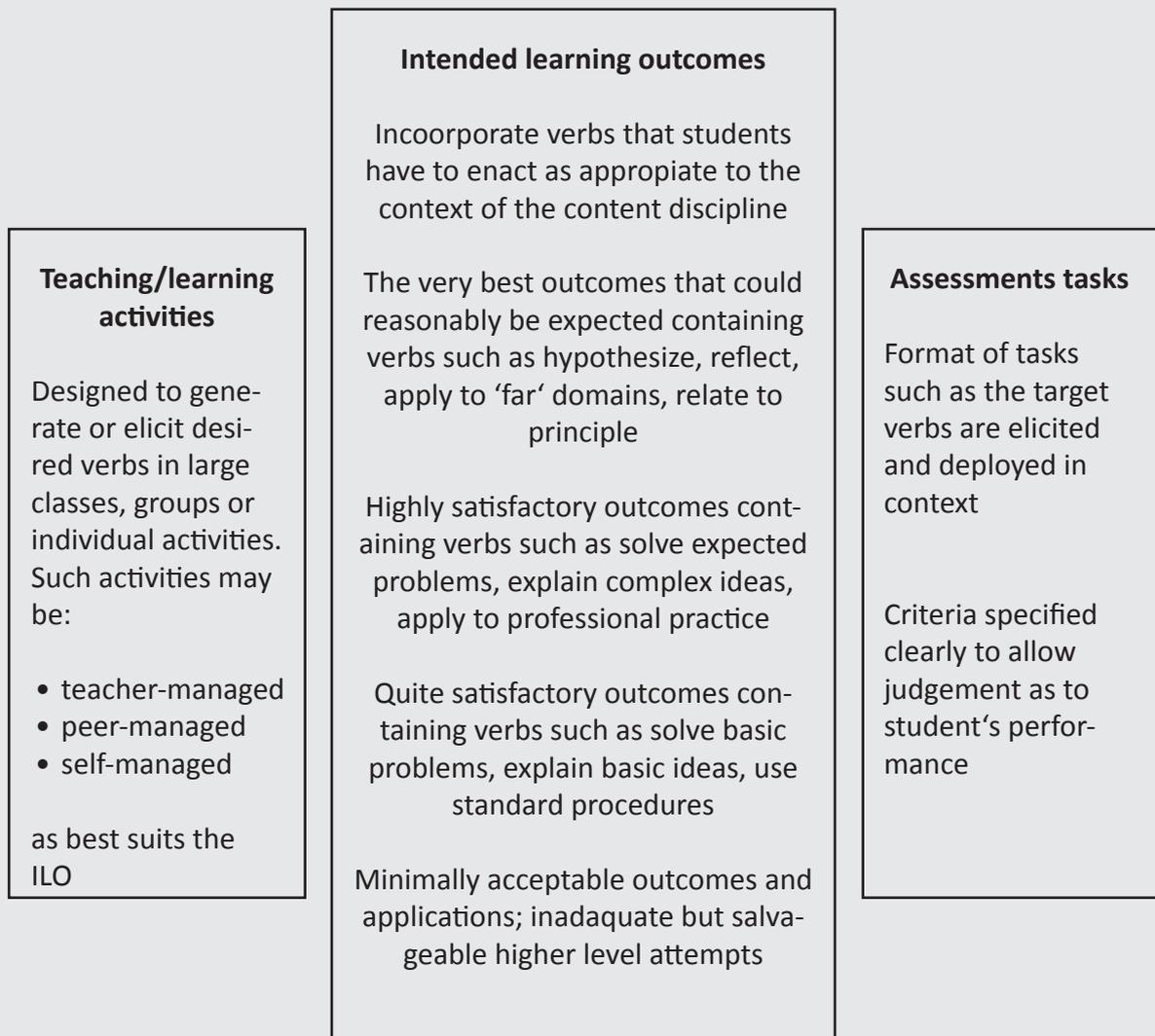
- Was sollen die Lernenden am Ende der Lehrveranstaltung können?
- Welche Kompetenzen sollten sie entwickelt haben?

2. Da die Lernziele auch überprüfbar sein sollten, ist es erforderlich, die Wahl des Prüfungsinhalts, einer angemessenen Prüfungsform sowie die Gestaltung der Prüfungsaufgaben bereits während der Lernzielformulierung mit zu bedenken.

- Wie kann das Erreichen der Lernziele überprüft werden?
- Wie müssen Prüfungsaufgaben konzipiert sein, damit die Lernenden unter Beweis stellen können, welche Fortschritte sie gemacht haben?
- Welche Prüfungsform bietet sich dafür an?

3. Als nächstes sollte also überlegt werden, wie der Lehr-Lernprozess in der Lehrveranstaltung durch den gezielten Einsatz entsprechender Lehrmethoden konzipiert werden kann, um die Studierenden beim Erwerb dieser Kompetenzen bestmöglich zu unterstützen.

Abb. 1: Constructive Alignment von Lernzielen, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfung nach Biggs/Tang (2007)



So sollten die Wahl des Prüfungsformats sowie des Aufgabentyps, das Anforderungsniveau der Prüfungsaufgaben, die Prüfungsinhalte und ggf. situative Bezüge von Prüfungsaufgaben im Einklang mit den in Form von Lernzielen festgehaltenen Handlungskompetenzen stehen, die Studierende in einer Lehrveranstaltung (bzw. einem Studiengang) erwerben sollen. Auf diese Weise sollten nicht nur die fachspezifischen, sondern auch die fachübergreifenden Lernziele in der Prüfungsgestaltung berücksichtigt werden.

- **Lernzieladäquate Wahl des Prüfungsformats**

Generell gilt der Grundsatz: Eine kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung erfordert, in der Prüfungssituation Handlungsspielraum für Studierende zu schaffen, um die als Lernziel erwünschten Kompetenzen bzw. Fähigkeiten unter Beweis stellen zu können. Neben der Orientierung der Prüfungsanforderungen an den festgelegten Lernzielen gilt es daher, in der Wahl der Aufgabentypen und des Prüfungsformats bestimmte Aspekte zu berücksichtigen.

Schaper und Hilkenmeier (2013, S. 31) weisen darauf hin, dass für eine kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung die Auswahl des Aufgabentyps (z. B. offene oder geschlossene Prüfungsfragen) wichtiger ist als die Wahl eines Prüfungsformats (wie beispielsweise Klausur, mündliches Prüfungsgespräch etc.). Grund dafür ist, dass ein Prüfungsformat nur auf sehr allgemeiner Ebene eine bestimmte Art von Handlungsausführung vorgibt. So lassen sich beispielsweise Fachkompetenzen mit nahezu allen Formaten, je nach Aufgabengestaltung besser oder schlechter, erfassen. Anders gesagt, ein Prüfungsformat gibt generell einen breiten Handlungsspielraum, der erst durch die Gestaltung des Aufgabenformats näher bestimmt wird. Beispielsweise lässt auch

eine Klausur einen breiten Handlungsspielraum zu, der erst durch die Wahl des Aufgabentyps konkretisiert wird. Weiterhin geben geschlossene Multiple-Choice-Fragen einer Klausur tendenziell einen eher wissensreproduzierenden Charakter, während offene Fragen, einer Klausur den Charakter einer „Essay-Klausur“ geben, in der unter anderem explorativ Problemstellungen erörtert werden können. Daher sollte in der Prüfungskonzeption zunächst auf die Aufgabengestaltung fokussiert werden, bevor man ein Prüfungsformat auswählt, mit dem sich die entsprechenden Aufgaben didaktisch sinnvoll umsetzen lassen.

- **Lernzieladäquate Aufgabenkonzeption**

Die Ausgestaltung von Prüfungsaufgaben stellt den wohl wichtigsten Faktor im Prozess des alignment von Prüfungsanforderungen und Lernzielen dar. Dabei sind insbesondere folgende Gesichtspunkte zu beachten:

- Komplexität der Aufgabe – Taxonomiestufe: Sind die zur Lösung der Prüfungsaufgabe durchzuführenden Lösungselemente und -schritte dem Anforderungsniveau der Lernziele entsprechend und von Studierenden im vorgegebenen Rahmen zu bewältigen? Ausgangspunkt für die Einordnung von Lernzielen in eine Taxonomie sind die Überlegungen von Bloom et al. (1956), der folgende Stufen definiert hat:

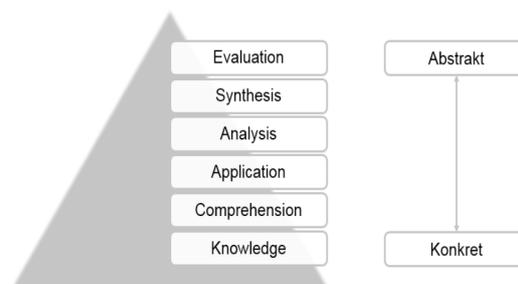


Abb. 2: eigene Darstellung nach Bloom 1956

Demnach steigt das Abstraktionslevel der Lernzielformulierung und das Anforderungsniveau der Aufgabenstellung von der untersten Taxonomiestufe (Knowledge) bis zur höchsten Taxonomiestufe (Evaluation) an. Anderson und

Krathwohl et al. (2001) modifizieren diese Taxonomie und bringen sie zudem mit den Dimensionen des Fakten-, Konzept-, Prozess- und metakognitiven Wissens in Zusammenhang:

Abb. 3: Matrix der Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (vgl. Anderson und Krathwohl 2001; vgl. Schaper und Hilkenmeier 2013)

Wissensdimension	Kognitive Prozessdimension					
	erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	beurteilen	(er-)schaffen
faktisch						
konzeptuell						
prozedural						
metakognitiv						

Nach Walzik (2012) lassen sich erst ab der Stufe des Anwendens problemlösungsorientierte Lernziele bzw. Aufgaben formulieren. Grundsätzlich sind in Aufgaben höherer Taxonomiestufen die Anforderungen niedriger Taxonomiestufen mitenthalten.

- Offenheit der Prüfungsaufgabe: Geschlossene Aufgabenformate geben Antwortmöglichkeiten weitestgehend vor (z.B: multiple choice-Klausur), bei offenen Aufgaben ist eine stärker konstruktive Leistung von den Studierenden gefordert. Sie haben mehr Handlungsspielraum in der Interpretation der Ausgangssituation, der relevanten Lösungswege und -kriterien und müssen Lösungen (mehr oder weniger) selbst generieren.
- Handhabungstechnische Aspekte: Es sollte abgewogen werden, wie viele Aufgaben zu jedem Lernziel gestellt werden, wie viel Zeit pro Aufgabe auf-

gewendet werden soll und in welchem Verhältnis unterschiedliche Aufgabenformate zur Anwendung kommen sollen.

- Problem- bzw. handlungsorientierte Anforderungen stellen: Je nach Lernziel können Aufgaben mehr oder weniger anwendungsorientiert gestaltet werden. Kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben sollten so gestaltet werden, dass sie Studierenden die Möglichkeit geben, die in den Lernzielen formulierten Handlungsstrukturen vollziehen und damit ihre Disposition zum kompetenten Handeln unter Beweis stellen zu können. Entsprechend sind grundsätzlich möglichst realitätsnahe problem- bzw. handlungsorientierte Bezüge herzustellen. In summativen Prüfungen erlaubt beispielsweise auch das Format der Klausur über eine entsprechende Aufgabengestaltung Situationsbezüge (z. B. in Form von Fallklausuren oder anwendungsbezogenen Klausurfragen)

herzustellen. In formativen Prüfungen sollten die Prüfungsaufgaben in den Kontext einer prüfungsübergreifenden Aufgabenbearbeitung eingebettet sein.

- Testgütekriterien beachten: Insbesondere für summative Prüfungen sind die Testgütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität zu beachten. In dieser Hinsicht ergeben sich aus Kompetenzorientierung besondere Anforderungen. Die Sicherung der Validität einer Prüfung (misst sie, was sie messen soll?), ihrer Reliabilität (kommen verschiedene Prüfer zum selben Ergebnis?) und ihrer Objektivität (wird das Prüfungsergebnis nur durch die Person des Prüflings beeinflusst?) setzt einen fachspezifischen Kompetenzbegriff in Form einer standardisierten Handlungsstruktur als Beurteilungsgrundlage voraus sowie ein Kompetenzniveaustufenmodell, das die eindeutige Zuordnung studentischer Performanz als Ausprägungsgrad einer bestimmten Fähigkeit bzw. Kompetenz ermöglicht. In dieser Hinsicht stellt gerade der für Kompetenzorientierung wesentliche Handlungsbezug eine Herausforderung dar, da kompetentes Handeln zwar als an (standardisierbaren) fachlichen Standards orientiertes Handeln ist, jedoch stets eine subjektive Konstruktionsleistung in der Anwendung derselben im Kontext einer neuen Situation beinhaltet (in Form der Situationsdeutung und Entwicklung einer Problemlösung).

Phase 2: Transparenz über Prüfungsanforderungen, -format und Bewertungskriterien gegenüber Studierenden herstellen

Um Studierenden die Selbststeuerung des Lernprozesses zu ermöglichen, ist bereits zu Beginn einer Lehrveranstaltung größtmögliche Transparenz über die Prüfungsanforderungen herzustellen. Hierbei ist es wichtig, Studierenden den didaktischen Zusammenhang von Lernweg, Lernaktivitäten und Prüfungsformat wie -aufgabentypen zu verdeutlichen und den Eindruck zu vermeiden, es komme allein darauf an, die Prüfung zu bestehen. Werden Lernaktivitäten und Prüfung von Studierenden als eine didaktische Einheit wahrgenommen, wird der Lernprozess während der Veranstaltung insofern gefördert, als er aus Sicht der Studierenden bereits eine sinnvolle Prüfungsvorbereitung darstellt.

Die Studierenden interpretieren und reagieren auf die Prüfungsaufgabe(n) gemäß ihrer Kenntnis des Gegenstands sowie des Niveaus ihrer intellektuellen Entwicklung, indem sie ihren Lernprozess in der Prüfungsvorbereitung (die sich über die gesamte Lehrveranstaltung erstrecken kann) an den festgelegten und vorab kommunizierten Bewertungskriterien orientieren. Eine klare und ggf. wiederholte Thematisierung von Prüfungsanforderungen sowie der zugrunde gelegten Bewertungskriterien im Veranstaltungsverlauf kann zudem ggf. dem Problem der Prüfungsangst entgegensteuern.

Phase 3: Prüfungsbewertung und Rückmeldung an Studierende

Dozierende beurteilen (summativ) bzw. interpretieren (formativ) auf der Basis festgelegter Kriterien die Prüfungsleistung der Studierenden. Dabei sind Noten als rudimentärste Form von Feedback zu verstehen. Sowohl im Hinblick auf die Beurteilung von Prüfungsleistungen als auch der zugrunde gelegten Bewertungskriterien ergibt sich ein Potenzial für einen Dialog zwischen Dozierenden und Studierenden, das im Sinne eines erfolgreichen kompetenzorientierten Lehr-Lernpro-

zesses ausgeschöpft werden sollte. Die Art und Weise, wie Studierende die Beurteilung ihrer Prüfungsleistung durch den/die Dozierende/n verstehen und die Möglichkeit, ihre eigene Prüfungsleistung bzw. die anderer Studierender einzuschätzen sowie die zugrunde gelegten Bewertungskriterien zu begründen, hat einen starken Einfluss auf ihren künftigen (idealerweise selbstgesteuerten) Lernprozess. Aus diesem Grunde sind angemessenes Feedback, der Einsatz von Selbst- bzw. Fremdeinschätzungsinstrumenten sowie klar kommunizierte und ggf. kooperativ entwickelte Bewertungskriterien wichtige Elemente in der didaktischen Gestaltung kompetenzorientierten Prüfens.

- **Über Feedback Prüfungen lernorientiert gestalten**

Die transparente Kommunikation des didaktischen Zusammenhangs mit Lernzielen und den Lernaktivitäten weist Studierenden die Prüfung als Kernbestandteil des Lehr-Lernprozesses aus und verhindert, dass Strategien der Prüfungsvorbereitung am erwünschten studentischen Lernprozess vorbeigehen. Über eine regelmäßige Rückmeldung in der Lehrveranstaltung hinaus sollten Prüfungen als Gelegenheit genutzt werden, die studentische Fähigkeit der Selbsteinschätzung und der Beurteilung fremder Arbeiten zu fördern. In dieser Hinsicht sind zeitnahe und konstruktive Rückmeldungen über individuelle Lernprozesse wichtig, um Studierenden Orientierungspunkte für die weitere Gestaltung ihres Lernprozesses zu geben.

- **Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumente einsetzen**

Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung ist zentral für einen selbstgesteuerten Lernprozess (und damit kontinuierlichen Kompetenzerwerb). So ist beispielsweise Urteilskraft im Hinblick auf die Qualität der eigenen Leistung im Vergleich zu beruflichen Anforderungen eine Voraussetzung

dafür, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren und zielgerichtet die eigene Weiterbildung steuern zu können (Boud/Falchikov 2006). Dies kann durch den Einsatz von Selbsteinschätzungsinstrumenten (z. B. vertiefte Reflexionsfragen oder „peer-assessment“) gefördert werden, bei denen Studierende dazu angehalten werden, ihren Entwicklungsstand bzw. den ihrer Kommilitonen/innen anhand kompetenzorientierter Beurteilungskriterien zu reflektieren und zu beurteilen.

- **Bewertungskriterien festlegen**

Bewertungskriterien für Prüfungsleistungen sollten idealerweise bereits vor Veranstaltungsbeginn festgelegt und den Studierenden früh kommuniziert werden. Auf diese Weise wird Transparenz bezüglich der Prüfungsanforderungen hergestellt, die das studentische Lernverhalten in die gewünschte Richtung lenken und Prüfungsangst reduzieren kann. Zudem kann dadurch die Objektivität der Prüfungsbewertung erhöht werden. Es sollten deshalb bereits im Vorfeld definierte Kriterien festgelegt und ein Kriterienraster erstellt werden.

Darüber hinaus ist die Bezugsnorm für die Bewertung der Prüfungsleistung festzulegen. Hierunter ist einer von drei verschiedenen Typen von Bewertungsmaßstäben zu verstehen, der in der Anwendung eines Kriterienrasters an Prüfungsleistungen zugrunde gelegt werden sollte (Schaper/ Hilkenmeier 2013, S. 37; Rheinberg 2001; Müller/ Bayer 2007, S. 228; Universität Zürich AfH 2007, S. 17):

- Die kriteriale/sachliche Bezugsnorm – die Leistungen der Studierenden werden mit den in den Lernzielen beschriebenen Anforderungen in Bezug gesetzt. Diese Bezugsnorm eignet sich insbesondere für summative, benotete Prüfungen, da sie ein höheres Maß an Objektivität in der Beurteilung ermöglicht.

- Die individuelle Bezugsnorm – in der Bewertung werden die Leistungen eines/r Studenten/in mit seinen/ihren vorher erbrachten Leistungen in Bezug gesetzt. Diese Bezugsnorm kommt tendenziell dem Anliegen formativer Prüfungen entgegen, individuelle Lernprozesse zu fördern.
- Die soziale Bezugsnorm – in der Bewertung werden die Leistungen der Studierenden innerhalb einer Referenzgruppe verglichen und in Bezug gesetzt. Diese Bezugsnorm findet insbesondere im Kontext der Vergabe von Status Anwendung.

- **Kompetenzorientierte Prüfungsbewertung**

Die Bewertung einer Prüfungsleistung kann entweder holistisch (Prüfungsleistung als Ganzes) oder analytisch erfolgen (Teilaspekte werden gesondert bewertet). Idealerweise liegt ein Raster an vorab definierten Bewertungskriterien vor, das auch Ausprägungsgrade unterschiedlicher Leistungsniveaus differenziert und so eine möglichst standardisierbare Bewertung erlaubt. Im kompetenzorientierten Prüfen sollte neben diesen tendenziell quantitativen Kriterien zudem auf qualitative Aspekte der studentischen Performanz wie z. B. Zielgerichtetheit, Selbstreflexion, Selbstständigkeit, soziale Eingebundenheit und Gegenstandsbezug des Prüfungshandelns Bezug genommen werden. So werden auch bei summativen Prüfungsbewertungen zusätzlich formative Aspekte hinsichtlich der Qualität der erbrachten Leistung berücksichtigt, die Rückschlüsse auf die studentische Handlungskompetenz zulassen.

LITERATURVERZEICHNIS

- AfH Uni Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen.
Online abrufbar unter: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf [letzter Zugriff am 06.02.2018 – 14:17].
- Alderson, J. Charles; Wall, Diane (1993): Does Washback exist? *Applied Linguistics* 14 (115-129).
- Allal, Linda/Mottier Lopez, Lucie (2005): Formative assessment and learning: A review of publications in French, OECD (Hg.): *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, OECD: Paris, S. 241-264.
- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R./Bloom, B. S./Cruikshank, K. A./Mayer, R. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman: New York/München.
- Benner, D. (2012): Aufklärung und Bildung. Wilhelm von Humboldt und Gai Yuanpei als Bildungstheoretiker und Modernisierer Preußens und Chinas, in: ders.: *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Paderborn: Schöningh, S. 67-91.
- Biggs, John (1996), Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education* 32, S. 347-364.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Maidenhead: Open University Press.
- Black, P./William, D. (1998): Assessment and classroom learning, *Assessment in Education* 5: 1, S. 7-74.
- Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Furst, E. J./Hill, W. H./Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, David McKay Company: New York.
- Bonse-Rohmann, M. (2008): *Kompetenzorientiert Prüfen: Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*, München: Elsevier.
- Boud, David/Falchikov, Nancy (2006): Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, S. 399-413.
- Elton, L. (1987): *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*, London: Kogan Page.
- Elton, L./Laurillard, D. M. (1979): Trends in research on student learning, *Studies in Higher Education* 4, S. 87-102.
- Flehsig, K.-H. (1976): Prüfungen und Evaluation, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 40, S. 303-336.
- Gibbs, G. (1999): Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn, in: Brown, S./Glasner, A. (Hg.): *Assessment Matters in higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, SRHE: Buckingham, S. 41-53.
- Harlen, Wynne & Deakin Crick, Ruth (2003): *Testing and Motivation for Learning*, *Assessment in Education*, 10 (2).
- Knight, Peter T./Yorke, Mantz (2003): *Assessment, Learning and Employability*, Open University Press: Maidenhead.
- Müller, F./Bayer, C. (2007): Prüfungen. Vorbereitung – Durchführung – Bewertung. In: *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Hrsg. v.: Hawelka, B., Hammerl, M., Gruber, H., Kröning: Asanger Verlag, S. 223-238.
- Ramsden, P. (Hg.) (1988): *Improving Learning: new perspectives*, Kogan Page: London.
- Ramsden, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge: London.
- Richter, Helmut (2002): *Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept*. Online abrufbar unter: <http://helmut-richter.de/didaktik/lep1.pdf> [letzter Zugriff am 06.02.2018 – 12:46].
- Rheinberg, Falko (2001): *Bezugsnormen und Leistungsbeurteilung*. In: *Leistungsmessung in Schulen*. Hrsg. v.: Weinert, F.E., Weinheim: Beltz Verlag, S. 59-71.
- Sambell, Kay; McDowell, Lit & Brown, Sally (1997): 'But is it fair?': an Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment, *Studies in Higher Education* 23 (4), 349-371.
- Schaper, Niclas u. A. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*, BMBF/HRK.
- Schaper, Niclas/Hilkenmeier, Frederic u. A. (2013): *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*, HRK.
- Scriven, Michael (1966) *The Methodology of Evaluation*, Social Science Education Consortium, University of Colorado, Boulder.
- Spratt, Mary (2005): Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams, *Language Teaching Research* 9 (1), 5-29.
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiertes Prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*, Barbara Budrich: Opladen & Toronto.
- Wood, R. (1987): *Measurement and Assessment in Education and Psychology: Collected Papers 1967-1987*, Falmer: London.
- Yorke, M. (2003) *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic*, *Higher Education* 45, S. 477-501.